

Роль саморегуляции в профессиональном выборе личности

С. А. Лысуенко¹

¹Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета), Нижний Тагил, Россия

Лысуенко Светлана Анатольевна — кандидат психологических наук, директор Центра тестирования и профориентации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета), ORCID: 0000-0002-4769-2230, e-mail: slysuenko@rambler.ru

Статья поступила
в редакцию
14 июля 2021 г.

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы, связанные с особенностями профессионального выбора выпускников общеобразовательных организаций. Представлены результаты исследования, позволяющие определить роль осознанной саморегуляции активности молодых людей, оказавшихся в ситуации профессионального выбора (на примере студентов педагогического вуза). В исследовании приняли участие 302 студента первого курса, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». В качестве инструментария были использованы методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С. А. Пакулиной и М. В. Овчинникова и опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой. Данные, полученные в процессе исследования, были структурированы, обработаны и проинтерпретированы с применением математических методов. Было установлено, что студенты первого курса, совершившие при поступлении в вуз профессиональный выбор с учетом своих интересов и склонностей, обладают сформировавшейся потребностью продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, а план их действий отличается детализированностью и развернутостью. Также им свойственны самостоятельность при проектировании способов достижения индивидуальных целей, гибкость в случае возникновения непредвиденных обстоятельств, развитая адекватная оценка себя и полученных результатов. По итогам исследования был сделан вывод о том, что наличие сформированной системы осознанной саморегуляции произвольной активности у индивида, находящегося на этапе выбора профессии, позволяет совершить более правильный профессиональный выбор, что, в свою очередь, является одним из условий актуализации профессионально-личностного потенциала.

Ключевые слова: профессиональный выбор, саморегуляция, профессиональное развитие, педагогическое образование, профессионально-личностный потенциал

Для цитирования: Лысуенко С. А. Роль саморегуляции в профессиональном выборе личности // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 123–132. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.010>

© Лысуенко С. А., 2021

The role of self-regulation in the professional choice of a personality

S. A. Lysuenko¹

¹Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch of the Russian State Vocational Pedagogical University), Nizhny Tagil, Russia

Svetlana A. Lysuenko — Candidate of Science (Psychology), Head of the Center for Testing and Career Guidance of Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch of the Russian State Professional Pedagogical University), ORCID: 0000-0002-4769-2230, e-mail: slysuenko@rambler.ru

Abstract. The article discusses issues related to the peculiarities of the professional choice of graduates of public education organizations.

There are results of the study presented, which allow us to determine the role of conscious self-regulation of the activity of young people who find themselves in a situation of having to make a professional choice (on the example of students of a pedagogical university). The research involved 302 first-year students studying in the field of training 44.03.01 «Pedagogical Education». As research tools, the «Motivation of teaching pedagogical university students» methodology by S.A. Pakulina and M.V. Ovchinnikov and the questionnaire «Style of self-regulation of behaviour» by V.I. Morosanova were used. The data obtained during the research were organized, processed and interpreted using mathematical methods. It was found that first-year students who, upon entering the university, made a professional choice more consciously, taking into account their interests and inclinations have a well-developed need to think through their actions and behaviour to achieve their goals and their action plan is detailed. They are also characterized by independence in designing an action plan to achieve individual goals, flexibility in the situation of unforeseen circumstances, an advanced adequate assessment of themselves and the results they achieved. As the main conclusion, the following is formulated: the possession of a developed system of conscious self-regulation of arbitrary activity in an individual who is at the stage of choosing a profession allows him to make an adequate professional choice, which, in turn, is one of the conditions for the actualization of professional and personal potential.

Keywords: professional choice, self-regulation, professional development, teacher education, professional and personal potential

For citation: Lysuenko, S. A. (2021). The role of conscious self-regulation in the professional choice of a personality. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 123–132. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.010>

Введение

Выбор профессионального будущего, который стоит перед выпускниками школ, чаще всего сводится к выбору учебного заведения, где в процессе профессиональной подготовки осваивается тот или иной вид трудовой деятельности. Поступая в колледж или вуз, молодые люди не просто выбирают профессию, они определяют направление

своей активности и формируют образ и качество своей жизни минимум на ближайшие три-шесть лет, а чаще всего на всю жизнь.

Поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой трудовой деятельности является сущностью профессионального самоопределения, но, к сожалению, не всегда молодые люди выступают субъектами разумного самоопределения. Все чаще абитуриенты и студенты воспринимают обучение в колледже или вузе только как возможность получить диплом и не думают о том, что профессиональное образование помогает личности реализоваться в жизни. (Лутовина, 2017). Таким образом, профессиональное самоопределение — не просто выбор специальности, но и сопряжение ее с образом желаемого будущего. (Горбатко, 2018).

Несмотря на обилие информации, у современной молодежи не все хорошо с осознанным профессиональным выбором. Невозможно не согласиться с М. С. Ковалевич, указывающей на то, что зачастую «выбор профессии является неорганизованным, не учитывает личные интересы определяющегося и не способствует выработке специальных навыков профессиональной деятельности» (Ковалевич, 2012).

Сложившаяся ситуация во многом объясняется тем, что абитуриенты не обращают внимания на «восьмиугольник основных факторов выбора профессии», описанный Е. А. Климовым. Так, один из факторов данной модели, полагает автор, указывает на «необходимость наличия определенной программы действий по выбору и достижению профессиональных целей — с личной профессиональной перспективой» (Климов, 1990). Речь идет об одной из индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции личности — программировании. В. И. Моросанова, автор концепции индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности, считает, что программирование является одним из основных функциональных компонентов единого процесса саморегуляции, обеспечивающего мобилизацию и интеграцию психологических особенностей человека для достижения целей деятельности и поведения (Моросанова, 2004).

Отечественные и зарубежные исследования, посвященные профессиональному развитию личности, много внимания уделяют способности человека управлять своей активностью, поскольку этот навык позволяет самостоятельно руководить процессом индивидуальной профессионализации. Разработке данного вопроса, в частности, посвящены теория профессионального развития Д. Сьюпера, концепция самоэффективности А. Бандуры, теория мотивации и деятельности Х. Хекхаузена, субъектно-деятельностная концепция профессионального труда Е. А. Климова, теория профессионального самоопределения Н. С. Пряжникова, теория психологии профессионализма А. К. Марковой, теория профессионального становления Э. Ф. Зеера (Super, 1957; Bandura, 1977; Хекхаузен, 2003; Климов, 2005; Пряжников, 2008; Маркова, 1996; Зеер, 2006).

В ходе поиска своего места в мире профессий молодой человек зачастую не имеет четкого представления о том, каким он хочет видеть свое профессиональное будущее. Ряд исследователей полагает, что высокий уровень развития осознанной саморегуляции позволяет молодым людям, оказавшимся в ситуации выбора, осознать себя субъектом при определении своего карьерного и жизненного пути. В частности, средства осознанной саморегуляции заглушают чувство неопределенности у молодых

людей, выбирающих будущую специальность, и позволяют им быть решительнее в поисках своего предназначения (Моросанова, Ванин, 2010). Соответственно, образ профессионального будущего, каким его видит вчерашний школьник, во многом зависит от уровня сформированности индивидуальной саморегуляции (Конжин, 2021). Развитость последней свидетельствует о готовности к профессиональному самоопределению, одним из показателей которой является принятие оптимального решения в ситуации профессионального выбора (Чекалина, 2020).

В то же время важно отметить, что, поступив в колледж или вуз и совершив свой профессиональный выбор, молодые люди по-прежнему остаются субъектами профессионального самоопределения. Соответственно, и в период профессиональной подготовки необходимо предъявлять высокие требования к развитию навыков саморегуляции.

Методы исследования

С целью определения роли осознанной саморегуляции произвольной активности личности в процессе профессионального самоопределения (выбора профессии, в частности) в 2020 г. было проведено исследование, в котором приняли участие студенты первого курса Нижнетагильского государственного социально-педагогического института. У них еще были свежи в памяти переживания, связанные с поиском своего профессионального будущего. Выборка респондентов составила 328 человек в возрасте от 17 до 22 лет, среди них 88 человек — юноши и 214 — девушки.

В качестве инструментария была использована методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С. А. Пакулиной и М. В. Овчинникова, а также опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой (Пакулина, Кетько, 2010; Моросанова, 2004). Количественный и качественный анализ результатов был выполнен в программе SPSS Statistics 17.0 с применением статистических методов обработки данных: двухэтапного кластерного анализа, критерия χ^2 -Пирсона для классификаций и таблиц сопряженности, параметрического метода сравнения двух независимых выборок — критерий *t*-Стьюдента (Наследов, 2008).

Результаты и обсуждение

Отвечая на вопросы анкеты, респонденты оценивали мотивы поступления в педагогический вуз по пятибалльной шкале (5 баллов — очень значимые, 0 баллов — совсем не значимые). Мотивы были предложены следующие: бесплатное образование или низкая плата за обучение, занятия в профильной школе или спецклассе, желание получить высшее образование, настояние родителей, совет знакомых или друзей, престиж и авторитет вуза / факультета, интерес к педагогической профессии, нравится общение с детьми, планирование в будущем работать по профилю специальности, стремление прожить беззаботно студенческий период жизни (Пакулина, Кетько, 2010).

Для классификации респондентов по заданным критериям нами был применен двухэтапный кластерный анализ — в качестве средства предварительного изучения. Необходимо отметить, что процедура кластерного анализа не только выявила группы (кластеры) респондентов, максимально похожих друга на друга по заданным переменным, но и

позволила в дальнейшем рассматривать их как две выборочные совокупности, подлежащие интерпретации.

В результате автоматической разбивки было получено два кластера, при этом 25 (7,6%) объектов не были классифицированы (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты двухэтапного кластерного анализа с применением переменных, отражающих мотивы поступления в педагогический вуз

Распределение по кластерам			
	N	% объединенных	% по итогам
Кластер 1	134		40,9%
2	169		51,5%
объединенный	303	44,2%	92,4%
Исключенные наблюдения	25	55,8%	7,6%
Итого	328	100%	100%

Определение наиболее значимых показателей в процессе предварительного изучения, а также характеристика каждого из выделенных кластеров, осуществлялось с помощью анализа таблиц сопряженности (критерий χ^2 -Пирсона для классификаций и таблиц сопряженности). Необходимо отметить, что применение данной статистической процедуры позволило нам выявить различия между первым и вторым кластером.

Результаты сравнительного анализа классификаций по признакам, характеризующим значимость поступления в педагогический вуз, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение признаков, характеризующих мотивы поступления в педагогический вуз студентов 1 и 2 кластера

Название переменной и ее градации		1 кластер (n=101)	2 кластер (n=201)	Критерий χ^2 Pearson	p
СЗ	СЗ 1 (n =238)	97 (96%)	141 (70,1%)	26,980	0,000
	СЗ 2 (n =64)	4 (4%)	60 (29,9%)		
Пед.пр.	Пед.пр. 1 (n = 73)	73 (72,3%)	0 (0%)	191,588	0,000
	Пед.пр. 2 (n = 229)	28 (27,7%)	201 (100%)		
Нр.общ.д.	Нр.общ.д.1 (n = 68)	68 (67,3%)	0 (0%)	174,652	0,000
	Нр.общ.д.2 (n = 234)	33 (32,7%)	201 (100%)		
Раб.спец.	Раб.спец. 1 (n = 59)	57 (56,4%)	2 (1%)	131,438	0,000
	Раб.спец. 2 (n = 243)	44 (43,6%)	199 (99%)		

Примечание к таблице:

В таблице представлены результаты только тех показателей, по которым были обнаружены статистически значимые различия.

СЗ — «Совет знакомых или друзей», градации: СЗ1 — «Низкий уровень мотива», СЗ2 — «Высокий уровень мотива»; Пед.пр. — «Интерес к педагогической профессии», градации: Пед.пр.1 — «Низкий уровень мотива», Пед.пр.2 — «Высокий уровень мотива»; Нр.общ.д. — «Нравится общение с детьми», градации: Нр.общ.д.1 — «Низкий уровень мотива», Нр.общ.д.2 — «Высокий уровень мотива»; Раб.спец. — «Планирование в будущем работать по профилю специальности», градации: Раб.спец.1 — «Низкий уровень мотива», Раб.спец.2 — «Высокий уровень мотива».

Сравнительный анализ двух кластеров указывает нам на наличие четырех статистически значимых различий по таким показателям, как «Совет знакомых или друзей» ($\chi^2 = 26,980$; $p \leq 0,001$), «Интерес к педагогической профессии» ($\chi^2 = 191,588$; $p \leq 0,001$), «Нравится общение с детьми» ($\chi^2 = 174,652$; $p \leq 0,001$) и «Планирование в будущем работать по профилю специальности» ($\chi^2 = 131,438$; $p \leq 0,001$), при этом во всех четырех случаях p -уровень статистической значимости очень высок.

Содержательный анализ таблиц сопряженности указывает на очевидность того факта, что респонденты второго кластера более осознанно делали профессиональный выбор. В частности, вчерашние школьники, вошедшие в данный кластер, ориентировались не только на советы друзей и знакомых, но и в большей степени на свои интересы и потребности. Желание работать с детьми определило направление профессиональной деятельности, а намерение в будущем работать по профилю специальности побудило реализоваться в качестве педагога. Таким образом, можно говорить о том, что респонденты, вошедшие во второй кластер, продемонстрировали ярко выраженную предрасположенность к педагогической деятельности, так как, полагает А. К. Байметов, желание общаться с детьми, заинтересованность и увлеченность преподаваемым предметом являются составными элементами мотивации к получению диплома педагога (Цит. по: Ильин, 2006).

С целью определения различий в структуре осознанной саморегуляции индивидуальной деятельности у студентов первого и второго кластера был применен параметрический метод сравнения двух независимых выборок — критерий t -Стьюдента (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ показателей осознанной саморегуляции студентов 1 и 2 кластера

Переменная	1 кластер (n=97)		2 кластер (n=189)		t-Стьюдента	p	Sig кр. Ливена
	M+/-m	S	M+/-m	S			
ПЛ	5,63+/-0,208	2,05	6,02+/-0,144	1,99	-1,563	0,119	0,529
ПР	5,26+/-0,194	1,91	6,31+/-0,124	1,71	-4,739	0,000	0,094
ГБ	5,95+/-0,192	1,90	6,61+/-0,130	1,79	-2,896	0,004	0,765
МД	5,53+/-0,196	1,93	5,95+/-0,121	1,67	-1,919	0,056	0,035
Оц.Р	5,46+/-0,180	1,77	6,05+/-0,128	1,76	-2,677	0,008	0,767
СМ	4,65+/-0,246	2,42	4,79+/-0,154	2,11	-0,500	0,617	0,033
Об.Ур.С	27,00+/-0,629	6,19	29,75+/-0,399	5,48	-3,843	0,000	0,056

Примечание к таблице:

ПЛ — «Планирование»; ПР — «Программирование»; ГБ — «Гибкость»; МД — «Моделирование»; Оц.Р — «Оценка результатов»; СМ — «Самостоятельность»; Об.Ур.С — Общий уровень саморегуляции.

M — среднее значение; **m** — стандартная ошибка средней арифметической; **S** — стандартное отклонение; **p** — уровень значимости.

Результаты сравнительного анализа указывают на наличие различий на высоком уровне статистической значимости по таким показателям,

как «Программирование» ($t = -4,739$; $p = 0,000$), «Гибкость» ($t = -2,896$; $p = 0,004$), «Оценка результатов деятельности» ($t = -2,677$; $p = 0,008$) и «Общий уровень саморегуляции» ($t = -3,843$; $p = 0,000$).

Содержательный анализ выявленных различий свидетельствует о том, что студенты второго кластера обладают сформировавшейся потребностью продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, а план их действий отличается развернутостью с четким описанием конкретных шагов. При этом студентам присуща самостоятельность при разработке плана действий, гибкость в новых обстоятельствах и устойчивость при появлении препятствий на пути к цели. Так, при возникновении непредвиденных обстоятельств студенты, вошедшие во второй кластер, более легко, чем студенты первого кластера, перестраивают планы и программы конкретных действий и поведения, быстрее оценивают последствия произошедших изменений и корректируют алгоритм достижения целей.

Еще одной отличительной особенностью между студентами первого и второго кластеров стал уровень адекватности восприятия себя и оценки результатов своей деятельности и поведения. Студенты второго кластера оказались в этих вопросах более развиты и адекватны — у них уже сформировались устойчивые субъективные критерии оценки результатов.

В целом различия в сформировавшихся индивидуальных системах осознанной саморегуляции произвольной активности у студентов двух кластеров наводят на следующие выводы: вчерашние абитуриенты, продемонстрировавшие высокую мотивацию к педагогической деятельности, более самостоятельны, гибки, они адекватно реагируют на изменение условий и осознанно движутся к намеченным целям.

Таким образом, молодые люди, которые в ситуации выбора будущей специальности (речь идет о получении профессионального образования) руководствуются в первую очередь своими интересами и потребностью реализоваться в профессии, более легко осваивают новые виды деятельности и увереннее чувствуют себя в незнакомых ситуациях. В свою очередь, несоответствие индивидуальных интересов и потребностей содержанию осваиваемой специальности указывает на зависимость молодого человека от ситуации и мнения окружающих людей, а также на низкие возможности для компенсации личностных качеств, не способствующих достижению поставленной цели.

Заключение

Результаты исследования позволяют говорить о том, что сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности личности, находящейся в поиске жизненного пути, позволяет совершать более осознанный профессиональный выбор. Выбор будущей специальности, который совершают выпускники школ, является одним из этапов их профессионального самоопределения, сущность которого, полагает Н. С. Пряжников, заключается в «поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности» (Пряжников, 2008). Таким

образом, формирование и (или) совершенствование навыков осознанной саморегуляции личности как необходимого условия для дальнейшей актуализации индивидуального профессионально-личностного потенциала, является важной составляющей на протяжении всего периода профессионального становления личности.

Литература

1. Горбатко С. Г. Профессиональное самоопределение личности в процессе учебной деятельности // Электронный журнал «Психология, социология и педагогика». 2018. № 1. <https://psychology.snauka.ru/2018/01/8490>.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М: Академия, 2006.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2006.
4. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М: Просвещение, 1990.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М: Академия, 2005.
6. Ковалевич М. С. Модели содержания и технологии информационно-педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения личности // Адукацыя і выхаванне, 2012. № 2. С. 14–22.
7. Конжин С. И. Роль саморегуляции и смысложизненных ориентаций на разных этапах взрослости // Вестник РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. 2021. № 1. С. 114–127. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2021-1-114-127>.
8. Лутовина К. В. Почему выпускники вузов не работают по специальности // Молодой ученый. 2017. № 36. С. 69–72. <https://moluch.ru/archive/170/45594>.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М: Знание, 1996.
10. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. М: Когито-Центр, 2004.
11. Моросанова В. И., Ванин А. В. Роль индивидуальных особенностей временной перспективы и осознанной саморегуляции при выборе профессии старшеклассниками // Электронный журнал «Психологические исследования». 2010. № 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/384-morosanova-vanin13.html>.
12. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2008.
13. Пакулина С. А., Кетько С. М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 1–11.
14. Пряхников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008.
15. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003.
16. Чекалина М. С. Саморегуляция и ее компоненты как условие готовности к профессиональному самоопределению // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 65–71. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-65-71>.

17. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // *Psychological Review*. 1977. Vol. 84. No. 2. P. 191–215.
18. Super D. E., et al. vocational development: a framework of research. New York: Bureau of Publications, 1957.

References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Chekalina, M. S. (2020). Self-regulation and its components as a condition of readiness for professional self-determination. *Vestnik Kostroma State University. Ser. Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 26 (1), 65–71. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-65-71>. (In Russ.)
- Gorbatko, S. G. (2018). Professional self-determination of the individual in the process of educational activity. *Psychology, Sociology and Pedagogics*, 1. <https://psychology.snauka.ru/2018/01/8490>. (In Russ.)
- Heckhausen, H. (2003). *Motivaciya i deyatelnost [Motivation and activity]*. Piter Publishing House. (In Russ.)
- Ilyin, E. P. (2006). *Motivaciya i motivy [Motivation and motives]*. Piter Publishing House. (In Russ.)
- Klimov, E. A. (1990). *Kak vybirat professiyu [How to choose a profession]*. Prosveshchenie. (In Russ.)
- Klimov, E. A. (2005). *Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]*. ACADEMIA. (In Russ.)
- Konzhin, S. I. (2021). The role of self-regulation and life-meaning orientations at different stages of adulthood. *GGGU Bulletin. Ser. Psychology. Pedagogics. Education*, 1, 114–127. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2021-1-114-127> (In Russ.)
- Kovalevich, M. S. (2012) Modeli sodержaniya i tekhnologii informatsionno-pedagogicheskoy podderzhki sotsial'no-professional'nogo samoopredeleniya lichnosti [Models of content and technology of information and pedagogical support of social and professional self-determination of the individual]. *Adukaciya-i-vykhavanne*, 2, 14–22. (In Russ.)
- Lutovina, K. V. (2017) Pochemu vypuskniki vuzov ne rabotayut po spetsial'nosti [Why university graduates do not work in their specialty]. *Young Scientist*, 36, 69–72. <https://moluch.ru/archive/170/45594>. (In Russ.)
- Markova, A. K. (1996). *Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]*. Znanie. (In Russ.)
- Morosanova, V. I. (2004). *Oprosnik «Stil samoregulyacii povedeniya» [Questionnaire «Style of self-regulation of behavior»]*. Kogito-Center. (In Russ.)
- Morosanova, V. I., & Vanin, A. V. (2010). Role of individual features of time perspective and conscious self-regulation in high school students choosing a profession. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 5. <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/384-morosanova-vanin13.html>. (In Russ.)

- Nasledov, A. D. (2008). *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretaciya dannykh [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data]*. Rech'. (In Russ.)
- Pakulina, S. A., & Ketko, S. M. (2010). Diagnostics Method of Learning Motivation in Pedagogical University Students. *Psychological Science and Education*, 1, 1–11. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N. S. (2008). *Professionalnoe samoopredelenie: teoriya i praktika [Professional self-determination: theory and practice]*. ACADEMIA. (In Russ.)
- Super, D. E., et al. (1957). *Vocational development: A framework of research*. Bureau of Publications.
- Zeer, E. F. (2006). *Psikhologiya professionalnogo razvitiya [Psychology of professional development]*. ACADEMIA. (In Russ.)